

# Discursos de reconciliación, demonios y memorias saturadas. *Prácticas de abordaje del pasado reciente en las escuelas*

- ▶ **Agustín Minatti** / Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba
- ▶ **Matías Capra** / Área de Pedagogía de la Memoria, Espacio para la Memoria “La Perla”

## Palabras previas

En nuestro país, la relevancia de los Derechos Humanos (DDHH) ha quedado de manifiesto en una historia de luchas sociales y políticas de Estado a lo largo de toda la etapa democrática, pero sobre todo en los últimos años. Inscripto en ese legado, el 24 de marzo implicó primero un momento crucial en el reclamo por la verdad y la justicia, y luego, con el paso de los años de impunidad desde fines de la década del 80 y la del 90, significó la incorporación del precepto de memoria que complementa lo que es mucho más que una consigna. En este marco, hablar de DDHH en Argentina remite también en primera instancia (pero no exclusivamente) a las luchas de los organismos de DDHH (Madres de Plaza de Mayo, Abuelas

de Plaza de Mayo, Familiares, SERPAJ, APDH, HIJOS, entre otras) y a los crímenes cometidos por quienes tomaron el poder en 1976 y sus socios civiles, a la estructura represiva y su metodología desaparecedora, a su articulación continental, a la Justicia argentina y su proceso de condena y reparación<sup>1</sup>.

Este año, las condiciones de la conmemoración del 24 de marzo están atravesadas por variables muy interesantes: el cambio de signo político a nivel nacional y la banalización de los avances en políticas de memoria de los últimos doce años, la incertidumbre frente a la continuidad o no de las principales acciones por parte del Estado en relación a la justicia y a la memoria, la reaparición de discursos editorialistas reeditando la teoría de los dos demonios como principio explicativo y justificatorio,

---

<sup>1</sup> Las conmemoraciones, entre ellas, el 24 de marzo, son territorios de disputas de sentidos. A lo largo de la democracia argentina, esta fecha ha ido constituyéndose en la condensación de una multiplicidad de reclamos y demandas sociales, así como una convicción cada vez más férrea, social e intergeneracionalmente compartida, de la necesidad de justicia frente a los crímenes cometidos (Lorenz, 2002)

funcionarios nacionales negando la cualidad genocida de la política de exterminio de la dictadura cívico-militar, la persistente tarea de tergiversar palabras, sentidos, claves y herramientas posibles de interpretación que hemos construido como sociedad<sup>2</sup>.

Pero también debemos tener en cuenta el avance y las condenas en las causas judiciales en todo el país no sólo a responsables militares de los crímenes, sino también a responsables civiles, económicos, eclesiásticos, judiciales; los procesos de restitución de identidad de nietos apropiados; el camino de investigación y trabajo para la restitución de identidad a los restos de víctimas desaparecidas; el conocimiento cada vez más acabado de las estructuras de funcionamiento del plan sistemático de represión implementado y algunas documentaciones secretas halladas. Para el caso local, cabe mencionar la posibilidad de condena en el juicio al terrorismo de Estado en Córdoba en la Megacausa La Perla-Campo de La Ribera, las prácticas en construcción de memorias en instituciones educativas de todos los niveles, en los Espacios para la Memoria, en las organizaciones políticas, sociales y gremiales.

El año 2016 es entonces una instancia que nos invita a pensar e interpelar la conmemoración del 24 de marzo, ya que las fechas “redondas” generalmente movilizan sentidos y voluntades en pos de abrir debates, suscitar miradas y compartir experiencias. En nuestro caso en particular lo que convoca nuestro trabajo y nuestra reflexión, no son sólo los 40 años del golpe cívico-militar, sino también los diez años de la Ley de Educación Nacional (2006) que en su artículo 92 ha consagrado al

abordaje de las temáticas vinculadas a las interrupciones del orden constitucional, la violencia, la violación de los DDHH, la memoria, la verdad y la justicia como ejes transversales en la formación de todos los niveles<sup>3</sup>. Por otra parte, se cumplen también diez años de la implementación del día 24 de marzo como Feriado Nacional al conmemorarse el Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia, y su correlato en el cronograma escolar a partir de su conmemoración como efeméride del calendario oficial. En la provincia de Córdoba, 2016 también significa diez años de la promulgación de la Ley Provincial de la Memoria<sup>4</sup>, que entre otros muchos aspectos destacables, genera las condiciones y el marco jurídico institucional para la creación de la Comisión Provincial de la Memoria y la apertura de los Espacios para la Memoria de Córdoba.

En este contexto brevemente delimitado, desde la UEPC y el Espacio para la Memoria “La Perla” abrimos una convocatoria<sup>5</sup> a docentes de todos los niveles del sistema educativo provincial invitándolos a compartir experiencias, estrategias, abordajes, propuestas y recursos, prácticas tramitadas cotidianamente en el interior de instituciones educativas, y en articulación con otras instituciones, pero que no siempre son visibles, para poder seguir pensando juntos la enseñanza del pasado reciente en las escuelas, desde encuentros, trabajos, escritos, historias y experiencias: desde la palabra de sus artífices. Es una convocatoria que nos interpelaba con la pregunta ¿Qué hemos hecho los docentes, qué hemos trabajado, qué experiencias hemos forjado en los últimos diez años de políticas de memoria?

---

2 Lo que Daniel Feierstein llamó “la realización simbólica del genocidio” (2007).

3 Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones: El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633. (Ley de Educación Nacional N° 26.206. Artículo 92).

4 Ley provincial 9286/2006.

5 La convocatoria La Escuela como territorio de Memoria, (Re) visitar nuestras prácticas educativas se encuentra dentro del convenio marco que une al Espacio para la Memoria “La Perla” con UEPC desde el año 2012 y desde el cual se han realizado formaciones docentes y jornadas vinculadas a los DDHH, la educación y los juicios al terrorismo de Estado en Córdoba.

## El tiempo de la memoria

Podemos acordar, en virtud de los marcos normativos y reglamentarios que rigen en las escuelas, los notables avances en materia de producción bibliográfica académica y de documentos orientadores de nivel ministerial, de los espacios de encuentro y congresos donde no sólo el “pasado reciente” es un campo de análisis respecto a sus límites, sino también sobre los desafíos didácticos que surgen al considerar que el eje Memoria-Pasado Reciente-Derechos Humanos es hoy un tópico ineludible en la escuela.

[...] lo venimos viendo desde cuarto. La verdad que es un poco cansador todos los años con lo de la dictadura, medio que nos hartamos ya del tema.

Pero el recorrido estuvo bueno, es como más real, o sea, ahí pasó, ¿me entendés? No es solo lo que dice un libro (María Laura, 17 años. Entrevista después de un recorrido por La Perla 2013).

El desarrollo de este contexto de consagración de las memorias (Huyssen, 2001) sin duda genera nuevos escenarios de disputas y desafíos en relación a ese eje; ponemos en consideración algunos de ellos: ¿Ya se ha cumplido un ciclo? (como formulan algunas voces del nuevo oficialismo nacional) ¿Estamos en presencia de un contexto de saturación de la memoria?

Este último interrogante proviene de los aportes de Régine Robin en un interesante texto publicado en 2012 (en idioma original en 2002) donde recorre el “tratamiento” del pasado que distintos contextos sociales y culturales realizan, y en ese recorrido aborda los debates centrales sobre los usos del pasado, los límites de la representación, memoria y política, los contextos de lo de-

cible y lo indecible, la mercantilización de la memoria, los riesgos de la saturación:

Nunca la memoria fue objeto de mayor vigilancia contra los partidarios del negacionismo, pero tampoco nunca fue la memoria más museificada, sacralizada, judicializada, y, al mismo tiempo, trivializada e instrumentalizada. ¿Cómo desarrollar formas de memorización fuera de la rutina y del ritual desencarnado? ¿Cómo situarse en una estética y en una ética de la responsabilidad sin caer en la trampa de los “abusos de la memoria” o de la dicotomía, demasiado tiempo predominante, entre un deber de la memoria y un trabajo de la memoria?

Este exceso de memoria que hoy nos invade bien podría no ser más que una figura del olvido. Porque la nueva edad del pasado es el de la saturación.

Saturación por inversión de los signos, puesta en paréntesis de un pasado cercano, pero no pensado, no criticado, no decantado [...] Saturación que proviene de la histeria por la relación con el pasado [...] (p 20-21).

Y complementariamente Andreas Huyssen plantea:

¿Qué sucedería si ambas observaciones fueran ciertas, si el boom de la memoria fuera inevitablemente acompañado por un boom del olvido? ¿Qué sucedería si la relación entre memoria y el olvido estuviera transformándose bajo presiones culturales en las que comienza a hacer mella las nuevas tecnologías de la información, la política de los medios, y el consumo a ritmo vertiginoso? (2001, p. 22).

Las preguntas planteadas por los autores son, sin duda, una invitación a revisar las propias prácticas, los marcos y perspectivas que se ponen en juego a la hora de diseñar estrategias de abordaje, y también una alerta, sobre los sentidos y los para qué del abordaje del pasado reciente.

La mirada crítica y colectiva sobre las propuestas pedagógicas, aquellas que, en palabras de María Laura “harten” año tras año a los estudiantes, y en palabras de Robin rutinizan un pasado cercano pero no siempre pensado, constituye el mayor de los desafíos que tenemos como docentes, ya que no es cómodo ni acabado el trabajo en torno a las memorias, sino que tiene sus riesgos que debemos pensar y reconocer, los trabajos de memoria pueden ser también trabajos de olvido.

## ¿Por qué enseñamos el pasado?

Es una pregunta inacabable pero la proponemos como un dinamizador, como una forma de enfocar los interrogantes planteados a partir de la cita de Robin, de transitar el contexto de la consagración de la memoria tomando nota de los peligros y desafíos de la saturación. Es una forma –no como respuesta, pero sí como reflexión abierta– de pensar los relatos en torno al pasado reciente no como cristales, perfectos, intocables, frágiles, impermeables, sino como una masa, plástica, sujeta-sujetada, a múltiples formas y formaciones.

¿Para qué el conocimiento del pasado? ¿Por qué se vuelve relevante que la escuela aborde desde la enseñanza nuestro pasado reciente como sociedad? Frente a estas preguntas, muchos han sido los abordajes: Para la formación del ciudadano (Pagés 2000; Rosa 2006); para el pensar históricamente (Fontana 1992, 2001), para el desarrollo de la conciencia histórica (Siede 2007, 2010), para la construcción de sentidos de pertenencia a la comunidad imaginada (Carretero 2006, 2007), para pensar el presente desde una perspectiva histórica (Fontana 20011;

Bloch 1982); para comprender las temporalidades complejas (Traverzo 2007, 2011, 2012).

Un punto en común entre estas respuestas es la relación dinámica y compleja entre historia y memoria. Es decir, entre los relatos canonizados, las referencias colectivas de lo sucedido y las interpretaciones, los sentidos construidos por sujetos. Pensar esta relación en la Argentina atraviesa todas las temporalidades de nuestro pasado, la relación entre historia y memoria es la posibilidad de la disputa de los relatos del tiempo que ya ha pasado, de las verdades, de la historia oficial, en los distintos contextos donde se vincula la violencia y la política. Entre ellos, las disputas de sentidos en referencia a la última dictadura cívico-militar, las violaciones a los DDHH y el terrorismo de Estado; la incorporación y abordaje del pasado reciente en las aulas y las dificultades de su enseñanza.

De esta manera, desde hace más de una década se ha ido configurando un vasto campo de producción teórica, reflexiva en torno a la relación historia y memoria en referencia al pasado reciente de la Argentina. No es éste el lugar para dar cuenta en forma exhaustiva de esta producción, pero sí quizás de preguntarnos si estos avances en la construcción de conocimiento académico y de propuestas didácticas en el marco de políticas públicas comprometidas con la memoria, verdad, justicia ¿han influido también las prácticas de enseñanza? es decir, ¿se han enriqueciendo miradas y abordajes? ¿Se han disputado sentidos y claves interpretativas? ¿Se han resignificado recursos y encuadres que se materialicen, no sólo en las planificaciones y fundamentaciones de proyectos, sino también en procesos concretos de construcción de memorias con jóvenes y adultos nacidos en democracia?

Consideramos que volver la mirada en forma exhaustiva y sistemática sobre las prácticas que se llevan adelante desde las instituciones educativas, los colectivos sociales y los Espacios para la Memoria constituye un puntapié inicial para pensar críticamente lo realizado en los últi-



mos diez años. De esta manera, recuperar las prácticas, mirarlas, re visitarlas, pensarlas y compartirlas resulta una tarea impostergable ante el riesgo de producir una saturación de la memoria que produzca nuevas formas de olvido, rutinización y cosificación del pasado, que en ocasiones los estudiantes interpretan como “hartantes”.

### **Más preguntas, nuevos desafíos. Claves para el análisis de las prácticas de abordaje del pasado reciente**

En relación a la enseñanza de estas temáticas como docentes nos preguntamos: ¿Qué abordajes proponemos a los estudiantes? ¿En qué fundamos nuestras propuestas? ¿Cómo trabajamos los testimonios? ¿Cómo incorporamos los fallos judiciales al trabajo escolar? ¿Cómo resolvemos en clase la multiplicidad de memorias en disputa? (Catela da Silva, 2005) ¿Qué condiciones de posibilidad de transmisión ponemos en juego? Son algunos de los interrogantes que surgen de la lectura de las experiencias escolares de estos últimos años.

El proyecto Escuela como territorios de Memorias. (Re) visitar las practicas nace de la necesidad de gene-

rar marcos de encuentros para poder pensar y revisar diez años de trabajo en tiempos de consagración de la memoria, para tomar los planteos de Robin y Huyssen y contrastarlos con lo que sucede en las instituciones educativas, con lo que dicen los estudiantes, con las propuestas de los docentes, con los resultados esperados e inesperados de los procesos de construcción de memorias y sentidos. Es, quizás, apostar a lo que ya hace tiempo Alicia Camilloni definió como acción didáctica (Camillioni, 1993), es decir, generar marcos de reflexión sobre las prácticas que nos permitan construir teorías sobre la enseñanza del pasado reciente, pero como un campo de producción de preguntas, de nuevos sentidos, no de respuestas cristalizadas.

Proponemos entonces seguir pensando y construyendo una Pedagogía de la Memoria. Concebida como esas prácticas de abordaje del pasado reciente que habilitan principalmente la posibilidad para preguntar, la posibilidad de trabajar desde la pregunta más que con respuestas a preguntas que alguien no hizo.<sup>6</sup> Proponemos un enfoque que construye la posibilidad de preguntar/nos desde el presente sobre los sentidos que tiene el pasado. En este sentido la Pedagogía de la Memoria

---

6 Tomamos como referencia los aportes de Freire y la pedagogía de la pregunta (Freire, 1986).

tiene como objetivo la problematización de los sentidos comunes, de las interpretaciones heredadas sobre nuestra historia. Dialéctica entre el presente que construye las preguntas sobre el pasado, otorga sentido, para poder problematizar y tomar decisiones sobre el futuro.

Entonces, esta perspectiva del tiempo, esa relación que no es lineal entre presente, pasado y futuro tiene como finalidad generar condiciones en donde los sujetos puedan pensar el pasado para construir herramientas y sentirse ciudadanos políticos interviniendo en el presente, disputando el futuro. Como sostiene Marc Bloch "La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente" (Bloch, 1982, p 22). En este sentido, la construcción de condiciones para habilitar a los sujetos a pensar desde el presente la historia de la participación política de los sectores populares, la identidad y luchas de las víctimas, los sentidos instalados en torno a la noción de seguridad como política pública, del otro peligroso, las consecuencias sociales y culturales de la política represiva, las continuidades y rupturas de los planes económicos, las responsabilidades jurídicas de los perpetradores de crímenes de lesa humanidad, la disputa en torno a los adjetivos "cívico-militar" en la enunciación del golpe, la Memoria Verdad y Justicia como pilares de nuestra democracia.

Esta disputa de política de sentidos es condición inherente al proceso de construcción de memorias en torno al pasado reciente. Tomando la noción de Todo-rov (2000) de la Memoria Ejemplar, esa ejemplaridad de la memoria tiene que ver con la posibilidad de discutir la herencia de relatos, en relación a lo que se quiere hacer en el futuro. Es, en cierta forma, una discusión sobre la transmisión ¿Qué es lo que queda de lo que se dice? ¿Qué registra el sujeto, qué se apropia, qué de ese relato de herencia lo transforma en un legado que los constituye en identidad?

La Pedagogía de la Memoria nos involucra en las condiciones de la trasmisión, una práctica que permita poner en cuestión los lugares comunes donde anida una memoria cristalizada y los transforme en procesos dinámicos, dialogales y de construcción permanente, habilitando la palabra de los niños y jóvenes sobre lo que piensan y sienten respecto a un pasado que también es propio.

En todo proceso de trasmisión hay pérdidas, resultados inesperados, preguntas, silencios, olvidos. En las memorias también, porque son un permanente proceso de selección, son una dialéctica permanente entre recuerdo y olvido, en íntima relación con el momento en el que el sujeto está situado y las condiciones de ese presente que habilita determinadas memorias y posibilita ciertos silencios. Hay contextos que hacen posible decir y hay contextos que hacen posible escuchar (Pollak, 2006). Ese juego complejo de contextos, sujetos, instituciones, palabras, sentidos e intereses constituye el desafío de la Pedagogía de la Memoria. Porque no es un proceso individual, sino colectivo, intergeneracional, situado en un marco social siempre cambiante que lo hace posible, que involucra un otro en esa transmisión y que toma y deja ese relato que es propuesto.

Entonces esta Pedagogía también es una indagación sobre las condiciones de trasmisión. En este sentido, las instituciones educativas, y los proyectos y propuestas que desarrollan los docentes en ellas, son territorios de memorias (Catela Da Silva, 2002), y deben constituirse en lugares que tengan como objetivo no la enunciación de un relato literal sino generar las condiciones para la posibilidad de la transmisión entendida como relación compleja entre lo que se da y lo que se apropia.

Por último, la Pedagogía de la Memoria contempla, además, el proceso por el cual sistematizamos las prácticas, y a partir de allí se construyen nuevas líneas de indagación para seguir abriendo espacios de reflexión en torno al pasado reciente y al presente. Una propuesta acerca de cómo construimos conocimiento, sobre las formas en

que abordamos las temáticas, el lugar que asignamos a los docentes y estudiantes, la reflexión sobre las experiencias educativas, sobre cómo se tensiona con los límites institucionales, en definitiva, una propuesta para repensar las escuelas, visitar nuestras prácticas.

## **La palabra de los docentes, el conocimiento construido desde las experiencias**

¿Qué saberes escolares hemos construido en diez años de políticas públicas de memoria en relación a la historia reciente de la que formamos parte?

En las propuestas a los docentes de narrar y compartir las experiencias está implícito el reconocimiento a la producción del conocimiento escolar. Reconocer los procesos, legitimaciones y reglas es una herramienta imprescindible para pensar y desarrollar propuestas didácticas. Entender las formas de construcción del conocimiento escolar es fundamental, ya que posiciona al docente en “la trama” de la enseñanza, y en el reconocimiento de lo que está en juego (que es mucho más que contenidos) en las temáticas vinculadas al terrorismo de Estado, la dictadura cívico-militar, o a las memorias. Es decir, concebir el conocimiento escolar (sus mediaciones, sus contextos, sus expectativas y procesos, los marcos en el que son posibles, los sujetos, las trayectorias y biografías escolares) como un trabajo de memoria (Jelin, 2000).

Las memorias son procesos dinámicos de construcción de sentidos desde el presente, por eso es tan importante para pensar una propuesta de abordaje, considerar con quiénes, en dónde, y para qué. Conocer las lógicas de producción del saber en las escuelas, donde coexisten “varias versiones”, según los matices de formación de los profesores, y los posicionamientos político-pedagógicos, nos permite pensar y volver críticamente a nuestras experiencias y prácticas, desnaturalizarlas<sup>7</sup>. Es decir, entender qué se incluyó, qué se excluyó, en qué contexto, con qué lógica, con qué intereses. En definitiva es incorporar una mirada política y social sobre lo que hemos hecho y hacemos como docentes, desde la perspectiva formativa de compartir nuestros ensayos-errores, nuestros pasos y recursos, donde se pone el cuerpo, se “amasan” los relatos y se disputan los sentidos en las escuelas, como territorios de memoria (Da Silva Catela, 2002). Allí radica, creemos, el valor de estos ejercicios.

Entonces nos repreguntamos: ¿Qué saberes escolares hemos construido en diez años de políticas públicas de memoria en relación a la historia reciente de la que formamos parte? Creemos que la mirada sobre las propuestas y las prácticas docentes compartidas en esta publicación, y sobre las muchas otras que no están aquí pero que se desarrollan cotidianamente y que ponen en juego tensiones, saberes, reproducción y resistencias, son una buena oportunidad para empezar a construir colectivamente una respuesta.

---

<sup>7</sup> En tanto la desnaturalización permite nuevas construcciones o construcciones disciplinares con una conciencia de la no asepsia del saber, de la no neutralidad de lo que se produce como contenido para la enseñanza.

## Referencias bibliográficas

- BLOCH, M. (1982). Introducción a la Historia. Breviarios. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CALVEIRO, P. (2006). Puentes de la Memoria: terrorismo de Estado, sociedad y militancia. (Pp. 71-77). En: Revista Lucha Armada en la Argentina. Año 1. Número 1. Buenos Aires. Ejercitar la Memoria Editores.
- CAMILLONI, A. (1993). Epistemología de la didáctica de la ciencias sociales. En: Aisemberg y Alderoquí (comp): Didáctica de las Ciencias Sociales. Argentina: Paidós Educador.
- CARRETERO M, ROSA A. y GONZÁLEZ M. F. (Compiladores). (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Argentina: Paidós Educador.
- CARRETERO, M. (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global. Argentina: Editorial Paidós.
- DA SILVA CATELA, L. (2002). Territorios de memoria política. Los archivos de la represión en Brasil. En: Da Silva Catela, L y Jelin E. (comps.). Los archivos de la represión: Documentos, memoria y verdad. Colección Memorias de la Represión. (Tomo IV). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- DA SILVA CATELA, L. (2005). Variaciones sobre las memorias. (Pp. 11 – 20). En: Revista Estudios. N° 16. Centro de Estudios Avanzados. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 0328-185X (Otoño 2005)
- FEIERTEIN, D. (2007). El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- FEIERTEIN, D. (2012). Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- FONTANA, J. (1992). La historia después del fin de la historia. Barcelona: Editorial Crítica.
- FONTANA, J. (2001). La historia de los hombres. Barcelona: Editorial Crítica.
- FREIRE, P. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- HUYSEEN, A. (2001). En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. Argentina: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- JELIN, E. (2000). Los trabajos de la memoria. Colección memorias de la represión. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina
- LORENZ FEDERICO, G. (2002). ¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe del 76. En Jelin, E. (Comps.) Las conmemoraciones: las disputas en las fechas "in-felices". Colección memorias de la represión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PAGES, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. Iber N° 24. Barcelona. Disponible en: <http://historia1imagen.cl/2011/12/09/pages-j-2000-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-en-la-formacion-inicial-del-profesorado-iber-no-24-abril-2000-33-44/>
- PAGES, J. S/F. Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>
- POLLAK, M. (2006). Memoria, Olvido, Silencio. La producción social de identidades frente a la situación límite. La Plata: Ediciones al Margen.
- ROBIN, R. (2012). La memoria saturada. Buenos Aires. Waldhuter Editores.
- SIEDE, I. (2007). La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Argentina: Editorial Paidós.
- SIEDE, I. (2010). Ciencias sociales en la escuela. Sentidos de la enseñanza. En: Siede, I. (Comp) Ciencias Sociales en la Escuela. Argentina: Editorial AIQUE Educación.
- ROSA, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? En: Carretero, Rosa, González (Comp.). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Argentina: Paidós Educador.
- TODOROV, T. (2000). Los abusos de la memoria. Buenos Aires: Paidós. Asteriscos.
- TRAVERZO, E. (2007). Historia y memoria. Notas para un debate (Pp. 67 – 96). En: Franco, M. y Levin, F. (Comp). Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- TRAVERZO, E. (2011). El pasado, instrucciones de uso. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- TRAVERZO, E. (2012). La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX. Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.

